

TERRITÓRIO PESQUEIRO. ENTRE TERRA, ÁGUA E EDUCAÇÃO

TERRITORIO DE PESCA. ENTRE TIERRA, AGUA Y EDUCACIÓN

TAÍSE DOS SANTOS ALVES

Licenciada em Geografia (UNEB) e Mestre em Geografia (UFBA)
Professora efetiva da rede estadual de educação da Bahia (SEC-BA)
taisealves85@gmail.com

RESUMO: AO DESCREVER OS TERRITÓRIOS PESQUEIROS, EM SUAS MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISES, É OBSERVADA A IDEIA DO SABER ADQUIRINDO PELA EXPERIÊNCIA COMO UM ATO DE EDUCAR PARA SER E SE FAZER PESCADORES(AS) ARTESANAIS. ESTES TERRITÓRIOS SÃO CONSTRUÍDOS A PARTIR DO TRABALHO E DA APROPRIAÇÃO DA NATUREZA, O QUE O TORNA FLUÍDO ENTRE O MEIO AQUÁTICO E, TAMBÉM, TERRESTRE. ASSIM, O PRESENTE ARTIGO, TEM COMO OBJETIVO TRAZER AS SUBJETIVIDADES DOS PESCADORES(AS) ARTESANAIS EM SEUS TERRITÓRIOS COMO ELO EDUCATIVO, VISTO QUE, O ESPAÇO DA ESCOLA (FORMAL) TEM SE TORNADO PARA OS(AS) PESCADORES(AS), UM LOCAL DE DISPUTAS E NEGAÇÃO DA IDENTIDADE PESQUEIRA. NESSE SENTIDO, (RE)PENSAR UMA EDUCAÇÃO QUE INCLUA AS SUBJETIVIDADES DOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS É LEGITIMAR UMA EDUCAÇÃO DIVERSA, INCLUSIVA, PLURAL E PARTICIPATIVA, ALÉM DE, UMA JUSTIÇA EDUCACIONAL.

PALAVRAS-CHAVE: TERRITÓRIO PESQUEIRO; EDUCAÇÃO; ESCOLA.

RESUMEN: AL DESCRIBIR LOS TERRITORIOS PESQUEROS, EN SUS MÚLTIPLES PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS, LA IDEA DEL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA SE OBSERVA COMO UN ACTO DE EDUCACIÓN PARA SER Y CONVERTIRSE EN PESCADORES ARTESANALES. ESTOS TERRITORIOS SE CONSTRUYEN A PARTIR DEL TRABAJO Y LA APROPIACIÓN DE LA NATURALEZA, LO QUE LO HACE FLUIDO ENTRE LOS AMBIENTES ACUÁTICOS Y TAMBIÉN TERRESTRES. POR LO TANTO, ESTE ARTÍCULO TIENE COMO OBJETIVO ACERCAR LAS SUBJETIVIDADES DE LOS PESCADORES ARTESANALES EN SUS TERRITORIOS COMO UN ENLACE EDUCATIVO, YA QUE EL ESPACIO ESCOLAR (FORMAL) SE HA CONVERTIDO PARA LOS PESCADORES EN UN LUGAR DISPUTAS Y NEGACIÓN DE IDENTIDAD PESQUERA. EN ESTE SENTIDO, PENSAR UNA EDUCACIÓN QUE INCLUYA LAS SUBJETIVIDADES DE LOS TERRITORIOS PESQUEROS ES LEGITIMAR UNA EDUCACIÓN DIVERSA, INCLUSIVA, PLURAL Y PARTICIPATIVA, ADEMÁS DE UNA JUSTICIA EDUCATIVA.

PALABRAS-CLAVE: TERRITORIO PESQUERO; EDUCACIÓN; ESCUELA.

INTRODUZINDO O PENSAMENTO: PARA QUE EDUCAR?

Escrever, discutir, falar e praticar a educação, é antes de tudo, uma utopia, e principalmente, sentimento. Utopia e sentimento não combinam com a “dureza” da ciência, sobretudo a “dureza” da academia, pois a racionalidade se sobrepõe nas práticas para legitimar a produção do conhecimento

científico. Por outro lado, a educação também é uma produção do conhecimento científico e legitimada também nas bases racionais do conhecimento. Porém, para educar/educar-se é necessária uma interface entre a sensibilidade, racionalidade, imaginação, responsabilidade, sonho, e, principalmente, esperança. Estas palavras em seus sentidos e significados permeiam a discussão

aqui proposta nestas páginas, já que a educação é a prática da esperança e da liberdade, como defende Paulo Freire.

Para que existe a educação? Como surge esse “ato” em nossa vida? O que justifica sua necessidade? A educação não se faz apenas na escola, moldada por modelos, projetos, currículos, mas, sim, em todos os espaços que existem as relações humanas. Paulo Freire, em sua “Pedagogia da autonomia”, nos diz que a educação é a forma de intervenção no mundo. Intervenção que está além dos conteúdos. Para Brandão, a educação existe para saber, para fazer, para ser ou para conviver. Todos os dias misturamos a vida com a educação. Segundo Luckesi (2001), a educação é um típico “que-fazer” humano, uma atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida dentro de uma sociedade como um instrumento de manutenção ou transformação social. Conhecer, trocar, pertencer e integrar-se, são princípios educativos.

Seja em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo, ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias, educação? Educações. Por isso (sempre) achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (BRANDÃO, 1993).

Essa educação se dá dentro e fora da escola, pois ocorrem no seio do cotidiano das relações humanas em sociedade. A educação existe, sobretudo, onde não há a escola, e por toda parte, ocorrem redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada um modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação se aprende com os sujeitos a partir do trabalho no cotidiano da vida. A vida que transporta, através da história da natureza e também das gerações (BRANDÃO, 1993).

Não cabe apenas questionar o que justifica a educação, mas sim o que nos move

a falar e fazer a educação. Pois ela é parte do nosso ser, das nossas individualidades, das utopias, dos nossos medos e principalmente dos nossos desejos. A educação é uma prática social porque somos nós que a construímos a partir dos interesses colocados.

DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS À ESCOLA NEUTRA: DEMANDAS E EMERGÊNCIAS PELA PLURALIDADE DOS SUJEITOS

As tendências pedagógicas transitam nas teorias sobre educação e ensino-aprendizagem originadas a partir dos movimentos sociais, em tempos e contextos históricos particulares. Elas influenciaram as práticas pedagógicas e buscaram atender às expectativas da sociedade, dentre elas as das classes dominantes e dos trabalhadores e trabalhadoras e nortearam “as escolas” do século XX, que, curiosamente, mesmo clamando por mudanças, se mantem no século XXI.

A tendência liberal tradicional; a tendência liberal renovada; a tendência liberal tecnicista; a tendência progressista libertadora; a tendência progressista libertária; a tendência progressista crítico social dos conteúdos ou histórico-crítica, formam o conjunto das teorias pedagógicas, que nascem a partir revolução francesa com os ideais iluministas. Retratarei essas tendências no Brasil, suas influências e concepções dessa (nossa) sociedade. As tendências anunciam as ações/práticas pedagógicas que estão sobre e para a sociedade, em um plano muito mais amplo, as reproduções das sociedades colocadas em cada tempo e espaço. Ao analisar as tendências, nota-se, que a educação no decorrer do tempo, foi/é colocada a serviço de um ideal de sociedade. A serviço de modelos e grupos.

Queiroz e Moita (2007) fazem um levantamento pertinente sobre as tendências e anunciam seus objetivos e ações no Brasil e me basearei nas mesmas, para legitimar o debate que aqui proponho. Essa questão torna-se pertinente, pois reflete os modelos de sociedade proposto e coloca o papel da escola nessas vertentes, ou seja, para quem e para que se configuram essas escolas.

A tendência liberal tradicional está no Brasil, desde os jesuítas. O principal objetivo da escola era preparar os alunos e alunas para assumir papéis na sociedade. Importante frisar o acesso às escolas, os quais eram direcionados aos filhos dos burgueses e a escola tomava como seu papel principal, fazer o repasse do conhecimento para a moral e a intelectualidade já que através destes estaria garantida a ascensão dos burgueses e, conseqüentemente, a manutenção do modelo social/político direcionado.

Nessa tendência, a formação dos sujeitos fora voltada para serem a-críticos e passivos. Nessa concepção de ensino, o processo de avaliação, carregava o bojo da punição. E as mesmas se justificam pela redução de notas e de acordo com o comportamento do aluno e aluna em sala de aula, por exemplo. Essa tendência pedagógica foi e ainda é forte nas escolas, perpassando por todas as etapas de ensino, ou seja, desde a educação básica ao ensino superior.

Porém, essa tendência sofreu/sofre várias críticas: (i) a não aceitação dos conhecimentos adquiridos fora da escola (considerados como primeiro passo para a construção de novos conhecimentos, como um caminho importante para a construção dos saberes dotados de significados e diálogos de saberes); (ii) a burocratização dos modelos/padrões pautados nos conteúdos, a memorização e provas; (iii) ausência de sentido da relação com a vida dos alunos e alunas são algumas críticas colocadas.

A tendência liberal renovada é respaldada pelas concepções filosóficas e sociológicas de educação numa nova era, isto no início do século XX. O pensamento liberal democrático chega ao Brasil e com ele à Escola Nova. A mesma defende a escola pública para todas as camadas da sociedade. A tendência liberal renovada manifesta-se por várias versões, dentre elas (i) renovada progressista ou pragmática, que tem em John Dewey e Anísio Teixeira seus representantes mais significativos; (ii) a renovada não diretiva, fortemente inspirada em Carl Rogers, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais. Essa tendência retira os(as)

professores(as) e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico e coloca o(a) aluno(a) como fundamental, que deve ter sua curiosidade, criatividade, inventividade, estimulados pelo professor(a), que deve ter o papel de facilitador do ensino. Defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse, na criatividade do(a) aluno(a), garantindo momentos para a experimentação e a construção do conhecimento, que devem partir do interesse do próprio sujeito.

A tendência liberal tecnicista surge no final dos anos 60, quando ocorre o desprestígio da Escola Renovada, pautada por muitos teóricos e, principalmente, pelo momento político vivenciado no período, o regime militar. As elites defendem e destacam uma educação direcionada para as massas, buscando manter uma posição de dominação e subordinação dessa população – em sua maioria, população periférica e negra –. Essa tendência tem como principal objetivo os anseios da sociedade capitalista, inspirada especialmente na teoria behaviorista¹. O chamado “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistemática, constituiu uma pedagogia do controle das ações do alunado, e, até, dos professores(as), direcionada por atividades repetitivas, sem grande reflexão, mas programada com riqueza de detalhes. O tecnicismo defende alguns princípios, dentre elas a neutralidade, a racionalidade, a eficiência e a produtividade. A educação e a escola reconhecem o trabalho pela repetição e fragmentação, calcada numa pedagogia das competências e principalmente do aprender fazendo, típicas de uma sociedade capitalista, voltada, especificamente para a demanda industrial. As modalidades: microensino, o tele-ensino, a instrução programada, foi um marco desta tendência. Isto caracteriza uma educação voltada à sociedade capitalista, respaldada pela produção da mão de obra qualificada para atender a um mercado específico: a indústria.

A abertura política decorrente do final do regime militar coincide com as mobilizações dos professores(as) em busca de uma educação crítica,

problematizada tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Importante frisar que esses movimentos não ocorrem apenas no Brasil e, nem tão pouco, exclusivamente na educação/ensino, o movimento pela corrente crítica do pensamento perpassou na maioria das áreas do conhecimento, pautada pelo materialismo histórico e dialético. Fruto de uma sociedade de classe que deixou (e deixa) latente as contradições colocadas pelo sistema capitalista. Surge, então a tendência da pedagogia libertadora que é oriunda dos movimentos de educação popular que confrontava o autoritarismo e a dominação social e política.

Nesta tendência pedagógica, a atividade escolar deveria centrar-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações concretas sobre a realidade social colocada. O(A) professor(a) organiza e atua conjuntamente com os alunos. Dos seus defensores, Paulo Freire, trouxe uma expressiva contribuição. Lutava por uma escola conscientizadora, que problematizasse a realidade e trabalhasse pela transformação da sociedade. Devido às suas características de movimento popular, essa tendência esteve muito mais presente em escolas públicas e nas universidades, do que em escolas privadas.

Essa tendência defende, apoia e estimula a participação dos sujeitos, grupos e movimentos sociais para além dos muros da escola e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro da escola a realidade que pulsava na sociedade. A necessidade era concretizar a democracia, recém-criada, através de eleições para conselhos, direção da escola, grêmios estudantis e outras formas da gestão participativa.

A tendência progressista crítico social dos conteúdos, ou histórico-crítica, nasceu com o propósito de ser contrária à Pedagogia Libertadora. A crítica ocorre em torno do valor do aprendizado, do chamado “saber científico”, historicamente acumulado, e que constitui a identidade e acervo cultural do sujeito, ou seja, uma “pedagogia crítico social dos conteúdos”. A mesma defende que a função social e política da escola deve assegurar os conhecimentos sistematizados entre a escola e as classes populares e, desta forma, garantir as

condições para a real participação nas lutas sociais. A tendência prioriza na sua concepção pedagógica o domínio dos conteúdos científicos, a prática de métodos de estudo, a construção de habilidades e raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica para fazer frente à realidade social colocada. Busca instrumentalizar os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade e a si próprio. Sua metodologia defende que o ponto de partida no processo formativo do alunado seja a reflexão da prática social, ponto de partida e de chegada, porém, embasada teoricamente.

A educação popular também fez parte da construção escolar com mais força no século passado como uma contraposição à educação/escola formal, para as justiças educacionais. Brandão em seus estudos destaca que a mesma, foi impulsionada pelos movimentos sociais de lutas pela democratização do ensino brasileiro. Calcada principalmente na democratização da educação inserida na escola pública. O autor ainda enfatiza que a escola pública, estendida por governos de estados e municípios a populações rurais e urbanas do país, durante muitos anos afastadas do ensino escolar, é um dos resultados dessa primeira mobilização nacional pela educação pública, gratuita e de qualidade. Iniciativas muito isoladas de criação de escolas gratuitas, desde o Império, foram sendo timidamente ampliadas nos primeiros anos da República. Os propósitos da educação popular em busca de uma escola que atende as emergências sociais pautadas nos currículos das escolas públicas foi uma vitória. Porém, na prática é um outro desafio.

Isto posto, nota-se que a partir das tendências pedagógicas é latente observar o papel da escola direcionado pelas ideias colocadas por cada grupo, atores e sujeitos sociais, pontuando a escola formal como um instrumento, pois otimiza o sistema produtivo e a sociedade que a serve. Ela não só qualifica para o trabalho, mas principalmente introjeta valores que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia que ela quer determinar (LUCKESI, 2001). Por isso, a educação é um ato e/ou uma ação política em dois sentidos, de dominação ou de revolução. Em

ambas ações, não há neutralidade. Sobretudo, nessas concepções, cabe destacar a escola a serviço do capital sendo importante compreender e questionar, o papel do Estado, já que o mesmo legitima e se coloca conjuntamente as práticas do desenvolvimento dos setores progressistas.

Entretanto, essa escola “neutra” encontra-se desafiada pelas demandas da sociedade e a pluralidade de ideias, sujeitos, identidades que se encontram nas próprias escolas. Diferentes grupos sociais e culturais, as demandas multiculturais, as “novas” famílias construídas, os gêneros, as sexualidades postas, as contradições do sistema vigente em diferentes ordens – dentre elas a globalização, a economia a mundialização da cultura, por exemplo – e a cisão do mundo em “ricos” e “pobres”, “civilizados” e “selvagens”, “nós” e “eles”, “incluídos” e “excluídos” (CANDAU & MOREIRA, 2003).

Dentre essas demandas, percebemos e sentimos uma escola excludente. Que não dialoga com as experiências vivenciadas no cotidiano e, por mais que em seu discurso e chamado, seja pela democracia e respeito ao sujeito e suas diferenças, a organização escola conjuntamente com seu fazer escolar é repetidora do sistema social que a própria sociedade criou e a mantém, cada vez mais como formal, competitiva, individualista e seletiva. É a escola destes tempos.

Freire (1987) evidencia que é uma pena que o caráter socializante da escola, negue o que há de informal na experiência que se vive nela. Desde sua formação, ou deformação, é algo negligenciado. Falar exclusivamente dos conteúdos leva ao ensino, lamentavelmente, ao entendimento de transferência do saber. Por outro lado, as experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos e alunas, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significações pois expressam o cotidiano vivido.

O distanciamento dessas subjetividades evidenciadas por Freire, permite que a escola ocupa um papel complexo na sociedade brasileira, em específico, pois ela se apresenta

como um ambiente para ser neutra, que visa priorizar a intelectualidade, a lógica, o raciocínio, e, por outro lado, “expulsam” as emoções e os sentimentos.

Nestes tempos, vivenciamos retrocessos significativos na educação brasileira, os quais atingem, diretamente, direitos adquiridos por uma educação para as diferenças, autonomia, liberdade e para um saber-fazer em conjunto. Propostas a partir do movimento e também projeto “Escola Sem Partido”, que teve grande repercussão entre os anos de 2017 – 2018, é um exemplo. O mesmo se afirma em seu site oficial como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior [...] a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014-2017).

O movimento clama uma disputa em torno de modelos de sociedade. Tais disputas estão no campo de sociedade mais progressista e uma sociedade mais conservadora e, principalmente, atribuir concepções entre certo e errado, excluindo uma das grandezas que a educação nos possibilita: exercer possibilidades de pensar.

Neste sentido, notamos, todas as tendências pedagógicas configuradas na escola destes tempos. Avançamos na liberdade e autonomia do pensamento, avançamos no caráter político e socializante. Avançamos na compreensão da escola como um conjunto, totalidade dos processos e ações, a educação e a escola para as diferenças e, principalmente, para a diversidade. Em contrapartida para ocorrer na produção do conhecimento escolar, ou seja, no cotidiano do chão da escola, há algumas barreiras. Fazer valer esses avanços no cotidiano transita desde os currículos pedagógicos, estrutura escolar, à formação docente. Desafios que configuram também sensibilizar professores(as). Estes formados pela escola e pelo ensino superior com bases

nas negações das diferenças, mas também, pela estrutura posta na gestão das escolas, pautada pela lógica Estado-capital que tende a aplicação de modelos que não contextualiza a pluralidade.

A história da pedagogia no Brasil nos conta e revela que a educação foi idealizada e praticada para classe hegemônica, negando culturas, tradições e saberes. Ao passo que valorizou a cultura eurocêntrica suas tendências e normas sociais. Depois, assumida pelo Estado, carrega as exigências econômicas de uma educação voltada para atender as exigências do mercado industrial, com qualificações técnicas e especializações. Entende-se que essa escola e essa educação é um projeto de negação dos diálogos de saberes. Essa prática perdura no país desde o período colonial, no feito do chamado “descobrimento” o qual contribuiu para o epistemicídio² dos conhecimentos e saberes dos(as) indígenas e as(os) negra(os) no ensino e na escola, negando uma educação de valorização da cultura e história destes sujeitos.

Mesmo a escola ocupando esse lugar complexo e contraditório, ela necessita ser vista e pensada em contexto mais amplo, para além das fronteiras formais – que perpassa desde sua gestão ao planejamento pedagógico – das burocracias, e principalmente, da correlação das forças e poder. Isto não se configura como um sonho. Uma utopia distante. É real. É possível. É uma justiça educacional.

TERRITÓRIO PESQUEIRO: DIÁLOGOS DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IMATERIAIS

Neste contexto temos o pescador artesanal. Ao ouvir essas duas palavras, logo nos remete o imaginário romântico do homem em um barco com sua rede. Tranquilo, leve, harmônico. Sobretudo, esse imaginário esconde uma imensidade de possibilidades. Possibilidades que caminham em diferentes perspectivas, logicamente, a partir da percepção que esse imaginário foi construído historicamente, os sentimentos postos, o mundo evidenciado por quem conta e reconta as nossas histórias.

Esse sujeito, pescador artesanal, não é

somente homem. É também pescadora. Mulher. Mulheres. São jovens. São crianças. Exercendo a arte de dominar a natureza a partir de seus mistérios e suas forças. São sujeitos, com nome e sobrenomes. E em interfase com água, mar, rios, mangue, terra, denominam histórias no espaço, no lugar, no território. Estes elementos compõem um território diverso, o território pesqueiro. Esse território é diverso, contendo vida, arte, história, trabalho, homens, mulheres, natureza. E logicamente é um território de múltiplos diálogos de saberes, além de uma materialidade particular e subjetiva que também se explica pela produção imaterial. Nota-se a complexidade deste território, os quais expressam – antes de tudo – conhecimento. E quem é conhecedor destes espaços é a(o) própria(o) pescadora(r) artesanal.

Ao descrever os territórios pesqueiros, em suas múltiplas perspectivas de análises – desde a sociologia, antropologia, geografia, biologia, por exemplo – é observada a ideia do saber adquirido pela experiência como um ato de educar para ser e se fazer pescadoras(os) artesanais.

Para Cardoso (2003) os territórios pesqueiros são construídos a partir do trabalho e da apropriação da natureza que as(os) pescadoras(es) fazem desse espaço. O mesmo pode ser delimitado na fluidez do meio aquático, mas também no meio terrestre. Pois as(os) pescadoras(os) artesanais possuem uma relação conjunta entre terra e água. Ao passo que projeta nesse espaço uma relação com a natureza, mediadas pelo trabalho humano, ou seja, através da pesca e da mariscagem, assim cria e delimita o território da pesca artesanal.

O território ganha, além da delimitação de uso por parte dos pescadoras(es), o sentido de conhecimento, de interação e incorporação à vida, pois é no espaço apropriado por estes para garantia de sua sobrevivência que é criada uma relação de conhecimento, de identificação e de pertencimento, de interação entre homem e natureza (RIOS, 2012), constituindo assim um território de dimensão da prática da vida desses sujeitos.

Institui o território entre a simbiose entre terra e água. De uso compartilhado, coletivo, e

a relação direta com a natureza. O Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP) caracterizam este território como espaço de moradia, de trabalho e de vivência onde se reproduz socialmente, culturalmente e economicamente. É o espaço de uso apropriado, onde se materializam os conhecimentos e as relações, a partir dos conhecimentos adquiridos e passados de geração a geração (MPP, 2012).

Ao refletir sobre as(os) pescadoras(es) artesanais e os territórios pesqueiros, percebe-se a similaridade entre trabalho-ser-saber-experiência. E, assim, recorro a Maldonado (1993) sobre estes territórios, já que esse território representa a síntese da experiência pesqueira, sobretudo as formas que assume a unidade histórica da terra com o mar que os pescadores e pescadoras realizam, constantemente, um movimento entre estes dois “mundos”.

Assim, recorro novamente a Brandão (1993), sobre o homem que transforma e se transforma a partir do trabalho e sua consciência. Para esse autor, a natureza é parte das invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender, em educação, ou seja, os pescadores(as) artesanais aprende-ensina-e-aprende a partir da atividade pesqueira aliada a sua experiência pelo seu trabalho. E seu trabalho é feito/praticado nos territórios pesqueiros “onde há um conjunto de regras e de condutas vivenciadas com a coletividade para o uso dos recursos naturais e abrangem os espaços terrestres, dos rios, lagos, lagoas e mar” (MPP, s/p, 2012). Essas especificidades compõem “uma versão da experiência e das contingências de ser-se pescador” (MALDONADO, 1993, p. 27).

Nessa relação, educação e território pesqueiro são ligados pelos cantos que envolvem o cotidiano. Situações com e entre pessoas, e com e entre pessoas e a natureza através das regras estabelecidas, símbolos e valores têm, em menor ou maior escala, a sua dimensão pedagógica. Nestes territórios, todos e todas que convivem aprendem. Aprendem a sabedoria do grupo, dos

sujeitos e da força de seus costumes, o saber que torna todos e todas aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social. Através do seu trabalho, através de suas artes e ofícios (BRANDÃO, 1993).

Deste modo, tratamos até então, uma educação pautada no saber-fazer transmitido pela tradição/relação/trabalho que envolve as(os) pescadoras(es) artesanais em seus territórios, seja por meio da manifestação que ocorre próprio de suas subjetividades, seja pela afinidade com a natureza. Sobretudo, muitas pescadoras(es) destacam que não se sabe como é transmitido esse saber, ele ocorre sem mesmo ser explicado, ensinado, sem a fala. Ir ao mar pescar ou ao mangue mariscar com as crianças, ocorre naturalmente, na espontaneidade, e se dá de maneira própria, ocorre uma produção imaterial desse saber.

Ao refletir sobre educação, territórios pesqueiros e pescadoras(es) artesanais, o elo da experiência surge como um fio condutor neste debate. Caetano (2013) reflete sobre essa tríade na perspectiva da filosofia da educação. O mesmo, destaca a utilização deste conceito na filosofia de Dewey, ressaltando que seus precursores influenciaram as discussões filosóficas sobre a educação no Brasil. O campo da abordagem sobre a experiência, possibilita interpretar o mundo vivido como fonte de conhecimento, sobretudo, nos espaços não escolares. Dewey, afirma que os sujeitos aprendem e se educam através do mundo, da própria vida. Nesse sentido, a experiência em Dewey é existencial, formador e educativo.

Desta forma, pensar o mundo da pesca artesanal é considerar o aspecto do vivido, do experimentado, o sentido da aprendizagem da vida das(os) pescadoras(es) artesanais (CAETANO, 2013). É na experiência que conhecemos. Sem a experiência não há vivência. Sem a experiência não há troca. Outra questão pertinente nesse campo, “antes de dizer o que sabemos sobre qualquer fenômeno, é preciso suspender os juízos e chegar à coisa mesma: à sua essência” (CAETANO, 2013, p. 23). Isto significa abandonar todos os preconceitos a respeito de algo e começar a entender na sua “pureza”, sua essência primeira, para compreender

o fenômeno posto, vivenciado pela experiência expressa no cotidiano, e deste modo, a educação vivenciada nos territórios pesqueiros, o qual não ocorre através da transmissão, da fala, pautada em um conteúdo pré-estabelecido, mas pela observação, pela prática, pelo saber-fazer-ser.

Neste sentido, a educação se dá em todos os espaços, como nos afirmou Brandão anteriormente. Deste modo percebe-se que os territórios pesqueiros são um espaço educativo pela sua essência.

Retorno novamente a Escola e a sua formalidade. Freire (1987) evidencia que é uma pena que o caráter socializante da escola, negue o que há de informal na experiência que se vive nela. Desde sua formação ou deformação como algo negligenciado. Falar exclusivamente dos conteúdos leva o ensino lamentavelmente ao entendimento de transferência do saber.

Não quero com isso, levantar a bandeira do não conhecimento teórico, mas buscar ressignificar essas práticas educativas a partir dos diálogos de saberes. Ter uma perspectiva conjunta entre teoria/prática/experiência/formal/informal. Já que o ato de educar se encontra em diferentes espaços e se manifesta em diferentes grupos, propor um conhecimento por e em parte configura-se como prática reduzida de seu entendimento. Morin (2003) nos relata essa questão no campo da educação e destaca que a escola formal nos ensina a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Desta forma, isto reduz o complexo ao simples, a separar o que está ligado, a decompor, e não a recompor e elimina tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2003).

Isto provoca problemas no ensino (e na aprendizagem), pois gera efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros. Por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada. Como uma

das consequências, essa segregação “demoliu as entidades naturais sobre as quais sempre incidiram as grandes interrogações humanas: o cosmo, a natureza, a vida e, a rigor, o ser humano” (MORIN, 2003, p. 26).

Tento escrever (aqui) a importância dos territórios pesqueiros, que o mesmo expressa às subjetividades e, além disso, é um território de recursos que justifica a reprodução da vida das(os) pescadoras(es). E, por isso, este território, é educativo. Sobretudo, “aos olhos” de muitos e muitas, este território é apenas um espaço. Correntes no campo do ensino que defendem uma educação neutra, descontextualizada com as práticas cotidianas, eurocêntrica, a-histórica, possam não reconhecer o território pesqueiro enquanto *locus* da produção de saberes e conhecimento.

Com isto, é necessário pensar uma educação que inclua as subjetividades dos territórios pesqueiros, pois o espaço da escola (formal) tem se tornado para os pescadores e pescadoras, antes de qualquer coisa o local da disputa e da negação dos valores dos seus territórios, como evidência Caetano (2013, p. 80-81), o respeito aos mais velhos, a observação atenta aos ensinamentos pesqueiros aprendidos com os pais, a paciência dispensada para esperar a melhor maré, a entreatura na hora de transportar ou limpar os mariscos, práticas tão comuns a estas comunidades, não têm sido atitudes tão frequentes na escola. Ali, inversamente, esses valores têm dado cada vez mais lugar à agressividade, à indiferença, à intimidação e à desconfiança. Esses impactos sociais, ao contrário de garantir à escola o lugar das experiências humanitárias, transformam-na em um espaço das disputas “por qualquer coisa”.

Ao analisarmos algumas informações estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculada ao Ministério da Educação (MEC) sobre a educação/escola em municípios caracterizados pela presença de comunidades tradicionais pesqueiras na Bahia, por exemplo, – ou seja, os territórios pesqueiros – observamos além da

ausência e/ou precariedade de espaços escolares nas comunidades, um significativo número de evasão e reprovação de estudantes, o que comprova as teorias trazidas por Caetano (2013) do distanciamento entre as(os) pescadoras(as) artesanais e a escola. Ao confrontar esses dados com comunidades pesqueiras vinculadas ao MPP-Bahia as respostas são incisivas a destacarem que: i) não há escola na comunidade, a mais próxima fica a quilômetros de distância e não há transporte com frequência; ii) as poucas escolas existentes encontram-se em situação precária e muitas estão fechando; iii) os alunos reclamam que na escola são objetos de piadas e brincadeiras inadequadas por parte de colegas e professores; iv) não há como trabalhar e estudar, o horário da maré, da roça, do manguezal não permite estudar no modelo de escola formal³.

Este cenário também é confirmado quando observamos os dados de população alfabetizada e não-alfabetizada feita pelo Censo Demográfico do IBGE na Bahia, cujo resultado aponta altos índices de baixa alfabetização que também incidem sobre as comunidades pesqueiras (Tabela 1).

Este breve contexto incide pontuar uma escola formal seletiva, infelizmente, quando destacamos as(as) pescadores(as) artesanais. A escola que determina valores sociais. E diz o certo e o errado. Reduz as possibilidades da prática do pensamento, e ainda perpetua preconceitos. Ao passo que nos territórios pesqueiros há o respeito a natureza, aos mais velhos, ao tempo, a vida coletiva. Diante dessas provocações de Caetano, noto que a educação praticada na escola formal, não “conversa” com a educação praticada nos territórios pesqueiros. Assim encerro essas linhas provocando reflexões: (i) por que não ocorre essa “conversa” entre estes dois “mundos”, se em ambos ocorre o mesmo princípio: a educação? A escola formal tem capacidade de atender e acolher desde seu projeto político pedagógico, aos currículos, gestão e sobretudo aos professores(as), uma educação conjunta aos saberes dos territórios pesqueiros?

Ano	População	Grupos de Idade						
		Total	15 anos ou mais	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 49 anos	50 anos e mais
2014	Total	14.137.709	11.652.425	1.166.845	1.318.439	2.537.123	5.554.195	3.561.107
	Não Alfabetizada	2.192.521	1.717.608	430.543	44.370	58.759	492.511	1.166.338

Tabela 1 - População residente de 5 anos ou mais por alfabetização e grupos de idade, Bahia - 2014
Fonte: PNAD/IBGE, 2014. Elaboração: CIE, SGIInf/DIE Adaptação: A autora, 2020.

PARA CONTINUAR CONSIDERANDO E TRILHANDO DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS...

Os territórios pesqueiros expressam saberes, força, riqueza e ancestralidade. Ao tempo que as(os) pescadoras(os) e marisqueiras realizam seu trabalho no território ela e ele aprendem e ensinam o manejo da pesca guiado pela relação estabelecida no mar, na terra, no mangue e na água.

Se fizermos o recorte para a Geografia, estes sujeitos traduzem na práxis uma geografia vivida intensamente. Deste modo, a necessidade

do diálogo entre estes saberes traduz uma justiça educacional. Um processo educativo baseada nas linguagens do mar, possibilita logo cedo a construção de entendimentos humanos acerca da natureza marinha e das forças para lidarem com as águas para compreender os tipos de ventos e os movimentos das marés, explicitando habilidade pesqueiras, para ouvir e sentir essas mudanças. Esse diálogo movimenta uma participação coletiva, onde todas e todos estimulam à autonomia dos(as) estudantes, a solidariedade, o respeito aos mais velhos, as

mestras e mestres do mar e principalmente aos saberes dos territórios pesqueiros. Além disso, propõe uma educação que busca intervir na sociedade de modo colaborativo e respeitando as diversidades das(os) pescadoras(os) artesanais.

No decorrer das reflexões que aqui provoço, o território pesqueiro é um território educativo por sua essência pedagógica que converge a sabedoria e dimensiona de maneira própria, e assim ocorre a transferências de saberes baseados na experiência com a atividade pesqueira através de todas essas relações, ou seja, entre a ancestralidade e a natureza. Ambas caminham juntas nesses ensinamentos, praticando, ouvindo, sentindo, entre todos que vivem no território.

Desde modo, as escolas formais precisam trazer na sua base curricular estes diálogos, para provocar trocas pedagógicas respeitando as relações estabelecidas nesses territórios e, sobretudo, respeitar as interconexões, identidades, pluralidade e os múltiplos conhecimentos que transitam nos territórios pesqueiros. Modelos educativos pautados na negação dessas expressões perpetuarão a prática epistemicida ocultamento a riqueza a economia, a cultural e principalmente, as representações sociais negras, quilombolas e indígenas que existem e (co) existem no território pesqueiro.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CAETANO, Hugo Silva. **Na maré e na escola: experiências educativas de marisqueiras de Salinas da Margarida-BA**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)-Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. -, n. 23, p. 156-168, 2003.

CARDOSO, Eduardo S. Da apropriação da natureza à construção de territórios pesqueiros. **GEOUSP - Espaço e tempo**, São Paulo, n. 14, p. 119-125, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Em legítima defesa. **Portal Geledés**, 7 out. 2008. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/em-legitima-defesa/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NOTAS

¹ Esta teoria consiste num estudo puramente objetivo, do comportamento humano. Conjuntamente, observam a aprendizagem como algo mensurável, objetivo, que pode ser medido, ignorando o processo mental e privilegiando a ligação entre o estímulo e a resposta. Esta teoria contempla a aprendizagem como o resultado de uma sucessão de processos de condicionamento, que surge em consequência ambiental e na resposta satisfatória a esse estímulo (TAVARES, 1998).

² Segundo Carneiro (2008), o epistemicídio é um fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das condições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embraquecimento cultural e pela produção do fracasso escolar. A esses processos denominamos epistemicídio.

³ Diálogos preliminares da tese em construção desenvolvida por mim com título provisório "Por uma "Geografia das Águas". A dimensão da escola na identidade pesqueira".

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE. **Censo Educacional - Bahia**. IBGE, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. INEP, 2010-2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDONADO, S. C. **Mestre e Mares**: espaço e indivisão na pesca marítima. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MPP. **Movimento dos Pescadores Artesanais**. Cartilha Movimento Pescadores e Pescadoras Artesanais. Bahia, MPP, jul. 2012

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande / Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RIOS, Kássia A. N. **Da produção do espaço à construção dos territórios pesqueiros**: pescadores artesanais e carcinicultores do Distrito de Acupe – Santo Amaro (BA). 276 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

AVARES, J. Construção do conhecimento e aprendizagem. In: Almeida, L. S. & Tavares, J. **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.